

Andreas Weich; Julius Othmer

Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags

2014-04-07

<https://doi.org/10.25969/mediarep/17767>

Veröffentlichungsversion / published version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weich, Andreas; Othmer, Julius: Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags. In: *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*. Nr. 43, Jg. 16 (2014-04-07), Nr. 1, S. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/17767>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Share Alike 4.0/ License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags

Von Andreas Weich und Julius Othmer

Nr. 43 – 07.04.2014

1. Einleitung

„Keine Bildung ohne Medien“

„Ich hatte eingangs behauptet, die Pädagogik (und mit ihr die Medienpädagogik) sei sich der fundamentalen Medialität ihrer selbst nicht bewusst; immer noch behandle sie Medien als einen speziellen Wirklichkeitsausschnitt, dem sie sich – wie anderen solchen Ausschnitten – zuwenden müsse, um ihm gegenüber das Pädagogische, in meiner Auffassung: die Sorge für Bildung, zur Geltung zu bringen.“¹

Werner Sesink

Seit langem existieren wissenschaftliche Bemühungen, nicht nur um eine Verankerung von Medienbildung und Medienkompetenzvermittlung in gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen, sondern auch um die theoretische Klärung des Verhältnisses von Medium und Subjekt. Dieser Artikel schließt an eine Problemlage der Medienpädagogik in diesem Bereich an, auf die auch das Zitat von Werner Sesink eingangs verweist. Denn zwar besteht ein Bewusstsein für die Relevanz einer Abarbeitung an Fragen nach Medien- und Medialitätskonzepten, wie sie Benjamin Jörissen exemplarisch in dem Ruf nach einem „medientheoretischen Kern, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag“ (Jörissen 2011: 222) ausdrückt oder sich bei Gerhard Tulodziecki in der Forderung nach Offenlegung der „zugrunde liegende Medien- oder Medialitätsbegriff[e]“ (Tulodziecki 2011: 32) zeigt. Gleichzeitig liegt aber, wie Theo Hug feststellt, „eine systematische Entfaltung von Medienbegriffen und deren Relevanz für medienpädagogische Fragestellungen, die breite Akzeptanz findet, [...] nicht vor“ (Hug 2007: 13). In Konsequenz finden recht verschiedene Verständnisse von Medien und Medialität Eingang in die unterschiedlichen Konzeptionen und Modelle der Medienkompetenz- und Medienbildungstheorie. In manchen Fällen werden „die Medien“ dabei schlicht als selbstverständlicher Kollektivsingular vorausgesetzt, in anderen Fällen wird in

unterschiedlicher Weise auf Medientheorien zurückgegriffen, wie beispielsweise im Sammelband „Pädagogische Medientheorie“ (Fromme/Sesink 2008), herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, oder in Ben Bachmairs Monografie „Medienwissen für Pädagogen“ (Bachmair 2009).

Eine medientheoretische Modellierung des Medienbegriffs, welche durch ihre kumulative Herangehensweise versucht, der Komplexität des Begriffs und entsprechender Brüche Rechnung zu tragen, liegt unter anderem in Form der sehr pragmatischen Mediendefinition des Medienwissenschaftlers Hartmut Winkler vor, die aus sechs Hauptthesen und ihren Erläuterungen besteht. Diese sind in der Zusammenschau laut Winkler „notwendig inkohärent“ und gehen damit bewusst auf die „vielfältige[n] inneren Spannungen“ (Winkler 2004: 9) des Medienbegriffs ein, welche zwingend für ein tiefgehendes Medienverständnis mit zu reflektieren sind.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Artikel exemplarisch ein medienbildungstheoretisches Konzept, namentlich der Strukturalen Medienbildung nach Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki, ausgehend von den Mediendefinitionen Winklers aus einer medienwissenschaftlichen Theorieperspektive analytisch beschreiben und danach fragen, welche eventuellen blinden Flecken aber auch welche neuen Dimensionen aus einer solchen Re-Lektüre sichtbar werden können. Ziel dieses Vorgehens ist es, die von Hug beschriebene Lücke zu bearbeiten und den interdisziplinären Dialog zwischen Medienwissenschaft und Medienpädagogik bzw. Medienbildungsforschung weiter voranzutreiben.

2. Die Rolle von Medien in Medienkompetenz und Medienbildung

Die Auswahl des Konzepts der Strukturalen Medienbildung als Dialogpartner begründet sich durch die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten an medienwissenschaftliche Überlegungen. Diese Anschlussmöglichkeiten ergeben sich aus spezifischen theoretischen Vorannahmen, die innerhalb der Medienpädagogik keinesfalls allgemeingültig sind. Um dies zu erläutern, soll die strukturale Medienbildung im Folgenden skizzenhaft innerhalb medienpädagogischer Diskurse verortet und insbesondere zu Konzepten der Medienkompetenz abgegrenzt werden².

Das Konzept der Kompetenz im Hinblick auf Medien wurde in den 1970er Jahren von Dieter Baacke geprägt (siehe Baacke 1973) und war zumindest bis zur Jahrtausendwende ein dominanter und sehr präsenter Begriff innerhalb und auch außerhalb der medienpädagogischen Fachdiskurse. Diese Präsenz brachte jedoch auch Probleme mit sich, da die verschiedenen Aneignungen des Begriffs seine Tragfähigkeit und Trennschärfe innerhalb der wissenschaftlichen Spezialdiskurse untergruben. Der Kommunikationswissenschaftler Harald Gapski kam 2001 in seiner diskursanalytischen Bestandsaufnahme zur Medienkompetenz zu dem Ergebnis: „Eine einheitliche Funktion des Medienkompetenzbegriffs lässt sich in der Zusammenschau der verschiedenen Diskurse nicht bestimmen.“ (Gapski 2001: 155) Wenn nun also von Medienkompetenz gesprochen wird, ist stets zu präzisieren, welche Bedeutung aus welchen Diskursen gerade gemeint ist.³

Im Folgenden ist nur die Verwendung des Begriffs innerhalb der Medienpädagogik von Interesse. In diesem Spezialdiskurs ist er ein relativ kohärent definierbarer Begriff, aufgrund seiner Genealogie und seiner theoretischen Implikationen und Konsequenzen jedoch seit vielen Jahren auch relativ ein umstrittener.⁴ Besonders deutlich wurde dieser Umstand in einer Debatte im Jahr 2009, die im Kern aus einer Folge von Artikeln in der Fachzeitschrift *Medien + Erziehung* (kurz: *MERZ*) bestand und eine Diskussion um das Verhältnis zwischen dem Konzept der Medienkompetenz und dem der Medienbildung verdichtete, die bereits Ende der 1990er Jahre begonnen hatte.⁵ An dieser Stelle kann diese (auch nicht gänzlich abgeschlossene) Debatte um den Begriff der Medienkompetenz innerhalb der Medienpädagogik nicht in allen Feinheiten nachvollzogen werden. Es soll lediglich darum gehen, das Konzept der Strukturalen Medienbildung darin zu verorten, da beide Perspektiven verschiedene theoretische Genealogien aufweisen und wie Dieter Spanhel in besagter Debatte konstatierte, „kennzeichnen [sie] unterschiedliche Zugänge zu einer Beschreibung des Verhältnisses Mensch – Medien und führen daher zu unterschiedlichen Fundamenten und Fragestellungen“ (Spanhel 2009: 49). Während die Debatte selbst dabei hauptsächlich pädagogische Fragen aufwarf, soll es hier jedoch in erster Linie um die Konzeptualisierung und die Rolle von Medien innerhalb der verschiedenen Modelle gehen, da sich aus dem gewählten Zugang relevante Unterschiede für medientheoretische Anknüpfungspunkte ergeben.

Wie bereits Dieter Baacke 1973 konstatierte, bezeichnet Kompetenz ursprünglich „in der Biologie die (zeitlich begrenzte) Eigenschaft embryonaler Zellen [...], auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren“ (Baacke 1973: 261). In der Immunologie versteht man darunter „eine Fähigkeit bestimmter Zellen des lymphatischen Systems, auf Kontakt mit jeder einzelnen antigenen Determinante (z.B. eines körperteilfeindlichen Eiweißstoffes) mit der Entwicklung oder dem Vorhandensein immunologischer Fähigkeiten zu antworten“ (Ritter 1976 zit. n.

Gapski 2001: 52). Bezogen auf Medien wäre man also in diesem Sinne kompetent, wenn man gegenüber medialen Produkten in der Lage wäre, sie in sich aufzunehmen und sich dadurch gegen die Einflüsse der Medienwelt zu immunisieren. Medien würden dann erstens als abgrenzbare Entität, die dem Menschen gegenübersteht und zweitens als potenziell gefährlich konzeptualisiert. Von dieser sehr konkreten und biologistischen Begriffsverwendung abstrahiert Noam Chomsky in seinem Konzept der Sprachkompetenz, die er jedem Menschen als angeboren unterstellt. Die Kompetenz selbst ist dabei als unbewusstes und abstraktes, „mental repräsentiertes System von Regeln und Prinzipien“ zum Sprachgebrauch zu verstehen.⁶ An diese Überlegung ist die Frage nach deren sozialer Verwendung von Sprache anschlussfähig. Chomsky führte hierfür das Konzept der „pragmatischen Kompetenz“ ein, die „in der Fähigkeit zugrunde [liegt], solch eine Kenntnis [grammatische Kompetenz] anzuwenden, um gewisse Ziele und Zwecke verfolgen zu können“ (Chomsky 1981: 65, zit. n. Gapski 2001: 62). Jürgen Habermas bezieht sich dann in seinen „Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1995) explizit auf Chomskys pragmatische Sprachkompetenz. Es geht ihm dabei um die Rekonstruktion des Regelsystems zur Hervorbringung von Redesituationen, in denen die soziale Performanz kommunikativer Sprechakte und somit kommunikatives Handeln möglich ist. Medien bleibt in diesem Modell nur die Aufgabe, die sozialen Äußerungen als reines Werkzeug einer von ihnen zu unterscheidenden Botschaft zum Zwecke der gesellschaftlichen Kommunikation (in einem idealtypisch herrschaftsfreien Diskurs) möglichst unverfälscht zu übertragen. Auf dieser Vorannahme baut auch Baackes Konzeption von Medienkompetenz auf. Unabhängig von der Frage, was nun genau unter einem kompetenten Umgang mit Medien verstanden werden kann und ob das Kompetenz-Konzept pädagogisch sinnvoll einsetzbar ist⁷, werden Medien in den von ihm formulierten Dimensionen von Medienkompetenz – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung⁸ – demnach als Objekte zur Vermittlung von Inhalten im Dienste der intentionalen Kommunikation verstanden. Das grundsätzlich selbstbestimmte Subjekt kann dabei die medialen Objekte intentional zum Kommunizieren und Rezipieren von Botschaften und Inhalten nutzen. Neben dem Fokus auf die inhaltliche Manipulation mit und durch (Massen-)Medien und in positiverer Wendung auf die Aneignung (Moser 2011: 53f.) von Inhalten kann eine solche Modellierung auch als Grundlage für die These einer zunehmenden Mediatisierung (vgl. Krotz 2012 bzw. auch Moser 2011: 52) einer vormals nicht-medialen Welt genommen werden. Zum Aspekt der intentionalen Manipulation kommt dadurch jener der Entfremdung. Die skizzierte Genealogie des Kompetenz-Begriffs, das ist deutlich geworden, bringt also eine bestimmte Konzeptualisierung von Medien und ihrer Rolle im Hinblick auf die Gesellschaft und das Subjekt mit sich.

Wenden wir uns nun dem Begriff der Bildung zu, so wird deutlich, dass auch hier zwischen seinen verschiedenen Verwendungsweisen unterschieden werden muss. Wie Benjamin Jörissen, immer auch im Hinblick auf Medienbildung, herausarbeitet, bezeichnet Bildung erstens den standardisier- und evaluierbaren „Output des Bildungswesens“ (Jörissen 2001: 213), bei dem, wie auch beim Kompetenz-Begriff, kein theoretisch präzises Begriffsverständnis vorliegt und zudem politische und wirtschaftliche Interessen auf den Plan treten (vgl. Jörissen 2011: 213ff.). Zweitens sieht Jörissen die Verwendung des Bildungsbegriffs als „Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse“ (Jörissen 2011: 215), bei denen vorwiegend „das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes Wissen und Können auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau“ (Jörissen 2011: 216) im Mittelpunkt steht. Bezogen auf Medien verweist ein solches Medienbildungsverständnis laut Jörissen faktisch auf die Konzepte von Medienkompetenz, bei der es um Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts im Hinblick auf Medien als lebensweltliche Objekte geht (vgl. Jörissen 2011: 218ff.). Drittens verweist er auf Bildung „als transformatorisches Prozessgeschehen“ (Jörissen 2011: 220), das er dann bildungstheoretisch erläutert, anschließend auf Medienbildung bezieht und im Hinblick auf die Strukturelle Medienbildung ausdifferenziert. Ein solcher bildungstheoretischer Zugang weist eine grundsätzlich andere Genealogie auf als der der Medienkompetenz und beinhaltet andere Vorannahmen im Hinblick auf die Rolle der Medien, die im Folgenden skizziert werden sollen.

Dieter Spanhel listet in seinem Beitrag zur bereits erwähnten Debatte verschiedene theoretische Grundannahmen bildungstheoretischer Zugänge auf und beginnt mit Verweis auf Norbert Meder damit, die „mediale Determiniertheit von Bildungsprozessen“ (Meder 2007, zit. n. Spanhel 2009: 50) zu konstatieren. Werner Sesink kommt „zu dem Schluss, dass wir im Medium den Ermöglichungsgrund von Bildung selbst finden, weil es nicht nur zu kritisierender Gegenstand (wie andere), sondern selbst der Schauplatz der Kritik ist“ (Sesink 2007: 97). Die Rolle von Medien ist damit aus bildungstheoretischer Perspektive fundamental anders beschrieben als in den Ansätzen zur Medienkompetenz: Sie sind nicht mehr ein Objekt, mit dem kompetent umgegangen werden soll, sondern eine Grundbedingung von Bildung und der Konstitution von den Subjekten selbst (vgl. hierzu auch Jörissen 2011: 222). Spanhel leitet die Rolle von Medien bzw. Medialität sogar aus einer anthropologischen Konstante⁹ der „Zeichenfähigkeit des Menschen“ (Spanhel 2009: 50) bzw. der „mediale[n] Dimension des Menschseins“ (Spanhel 2011: 98) ab, was zwar zu hinterfragen wäre, aber den hohen und grundlegenden Stellenwert von Medien unterstreicht. Manuela Pietraß konstatiert dementsprechend: „Insofern ist die Rolle der Medien in der bildungstheoretischen Perspektive dem Medienumgang nicht nachgeordnet, sondern geht konstitutiv in ihn ein“ (Pietraß 2011: 125). An anderer Stelle beschreibt sie die daraus folgende Leitfrage der Medienbildung wie folgt: „In

welcher Weise wird die Relation Mensch-Welt, also das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen, durch Medien geformt?“ (Pietraß 2006: 39, zit. n. Zorn 2011: 190). Medienbildung ist laut Spanhel demnach gleichzeitig „der Prozess und das Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte und Bildungsprozesse“ (Spanhel 2009: 53).

Medien, das macht diese skizzenhafte Gegenüberstellung deutlich, werden in der Medienbildungstheorie auf einer sehr fundamentalen Ebene jedweder Bildungsprozesse angesiedelt, während der kompetenztheoretische Zugang Medien eher als Objekte begreift, mit denen ein bestimmter Umgang erlernt werden soll. Viele medientheoretische Überlegungen, so auch die Mediendefinition von Hartmut Winkler, sind der bildungstheoretischen Perspektive in Bezug auf die Rolle und theoretische Konzeptionalisierung von Medien und Medialität deutlich näher als der kompetenzorientierten. Bildungstheoretische Zugänge scheinen somit eine dankbare Schnittstelle für einen medienwissenschaftlichen Zugriff zu sein, dem es an einem produktiven Dialog und der Darstellung des Mehrwerts eines medienwissenschaftlichen Beitrags und nicht an Fundamentalkritik gelegen ist (dafür wären Medienkompetenzkonzepte sicherlich ein dankbareres Untersuchungsobjekt). Die Strukturelle Medienbildung, wie sie von Jörissen und Marotzki erarbeitet wurde, bietet sich zu diesem Zweck an, da sie ein konkretes, relativ kompaktes und gut ausgearbeitetes Konzept ist und zudem gerade die strukturelle Modellierung sowohl von Medien als auch von Bildung innerhalb dieses Konzepts vielfältige Anschlussmöglichkeiten auf ein und derselben (eben der strukturellen) Ebene bietet. Im folgenden Kapitel soll nun die Strukturelle Medienbildung skizziert und gleichzeitig aus medienwissenschaftlicher Sicht kommentiert werden.

3. Medien und Bildung in der Strukturalen Medienbildung

Vor diesem allgemeinen Horizont der Rolle von Medien in der Medienbildungstheorie wird das komplexe Verhältnis von Medien und Bildung in der Strukturalen Medienbildung¹⁰ im Folgenden im Detail aus einer medientheoretischen Perspektive im Hinblick auf die grundlegenden theoretischen Modellierungen und damit einhergehenden Vorannahmen rekonstruiert und kommentiert. Im ersten Schritt wird dazu das grundsätzliche Verständnis von Medialität, Medien und Bildung betrachtet werden. Anschließend werden diese Grundannahmen im Hinblick auf die Konzepte der Artikulation und des Orientierungswissens sowie ihre Konkretisierung in den „vier Dimensionen

lebensweltlicher Orientierung“ (Jörissen/Marotzki 2009: 31) (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) diskutiert.

3.1 Mediendefinitionen nach Winkler

Vorab soll jedoch zunächst die bereits erwähnten Mediendefinitionen Winklers kurz skizziert werden. Um dem Problem der internen Spannungen des Medienbegriffs zu begegnen, arbeitet Winkler bei seinen Mediendefinitionen mit Thesen auf einer metatheoretischen Ebene, die auf verschiedenen medientheoretischen Ansätzen aufbauen und damit nicht zwingend miteinander vereinbar sein müssen. Dabei geht er in zwei Schritten vor: als Grundlage und erster Schritt dienen ihm sechs zentrale Annahmen, die jeweils in einem zweiten Schritt eine ausdifferenzierende Kommentierung erfahren. Da es schwierig scheint, diese Thesen zu paraphrasieren, sei an dieser Stelle ein längeres Zitat zumindest der sechs Basisdefinitionen erlaubt.

„1. ‚Kommunikation‘

Medien sind Maschinen der gesellschaftlichen Vernetzung.

2. Symbolischer Charakter

Von anderen Mechanismen gesellschaftlicher Vernetzung – z. B. dem Warentausch, Arbeitsteilung, Politik, Sex oder Gewalt – unterscheiden die Medien sich durch ihren symbolischen Charakter.

3. Technik

Medien sind immer technische Medien.

4. ‚Form‘ und ‚Inhalt‘

Medien erlegen dem Kommunizierten eine *Form* auf.

5. Medien überwinden Raum und Zeit

Die Überwindung geographischer Distanzen (Telekommunikation) ist für Medien ebenso typisch wie die Überwindung der Zeit, also der Aspekt von Speicherung und Traditionsbildung.

6. Medien sind unsichtbar

Je selbstverständlicher wir Medien benutzen, desto mehr haben sie die Tendenz zu verschwinden. Mediennutzung ist weitgehend unbewusst.“¹¹

Im Folgenden werden die ausdifferenzierten Erläuterungen dieser Thesen (insgesamt über 60) als Grundlage für eine medientheoretische Re-Lektüre der Strukturalen Medienbildung genutzt.

3.2 Grundlagen

In der Strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki werden Medien einerseits als „lebensweltliches Phänomen“ und andererseits als „Anlässe und [...] Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (Jörissen/Marotzki 2009: 30) konzeptualisiert. In der ersten Auffassung sind sie ein Objekt, das nicht von sich heraus gebrauchbar ist, sondern den Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung verlangt. Diese betreffen auch Einstellungen wie – exemplarisch – die grundsätzliche Bereitschaft Neues zu erfahren. So sie nicht vorhanden sind, können sie zu „Partizipationshürden“ führen, wie in den letzten Jahren vermehrt im Hinblick auf das Internet diskutiert wurde (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 30).

In der zweiten Auffassung sind sie eher selbstverständlicher Bestandteil kultureller Praktiken, die in sich aber „ein hohes reflexives Potenzial haben“ (Jörissen/Marotzki 2009: 30).¹² Jörissen und Marotzki vermeiden dabei in ihrer Konzeption die überkommene aber dennoch teils populäre Unterscheidung in aktive und passive Medien und sehen damit reflexive Optionen zur Bildung potentiell in jeglichen medialen Formen, im Internet ebenso wie im klassischen Film. Diese Vorstellung von Medien geht, eher als die erstgenannte, mit den bereits genannten bildungstheoretischen Überlegungen zur Rolle der Medien einher, wobei die Autoren jedoch beide Aspekte nicht explizit bewerten oder gewichten. Implizit wird jedoch hauptsächlich mit der letztgenannten Einschätzung weiter gearbeitet und auch eine diesbezügliche Gegenüberstellung aus einem späteren Text von Jörissen legt eine solche Schwerpunktsetzung nahe. Darin schätzt er die Modellierung von Medien als lebensweltliche Objekte als Grundannahme kompetenzorientierter Konzepte ein, von denen er sich durch den bildungstheoretischen Zugang eher abzugrenzen versucht: „In Bezug auf die [...] perspektivischen Differenzen von ‚Medienkompetenz‘ und ‚Medienbildung‘ wirkt sich dies in unterschiedlichen Konstruktionen des Bezugsfelds aus, das m.E. durch die Begriffsdifferenz von (lebensweltlich begegnenden und insofern handlungsmäßig zugänglichen) ‚Medien‘ vs. (konstitutiver, nur reflexiv einholbarer) ‚Medialität‘ charakterisiert werden kann [...]“ (Jörissen 2011: 218)

Auch in den theoretischen Grundlagen der Strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki werden Medien und Medialität weniger als lebensweltliche und durch Bildung verfügbar zu machende, sondern hauptsächlich als zentrale und konstitutive Elemente von Bildung selbst eingeschätzt. Dies ergibt sich auch aus ihrem bildungstheoretischen Zugang, bei dem insbesondere Wilhelm von Humboldt einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt. Dessen Bildungsideal besteht den Autoren zufolge aus der Flexibilität in der Generierung und Anwendung von Selbst- und Weltbezügen, die sich nach Humboldt beispielsweise und insbesondere durch das Lernen verschiedener Sprachen erreichen lässt. Denn für ihn seien laut Jörissen und Marotzki Sprachen „nicht nur ein

Kommunikationsmedium, sondern in einer Sprache sedimentierten sich kulturelle Gehalte, zeige sich jeweils eine besondere Weltsicht“ (Jörissen/Marotzki 2009: 12). Medien werden dabei auch ganz in diesem Sinne in der Strukturalen Medienbildung eher auf ihre Struktur hin befragt, denn auf ihre Inhalte. Um auf Humboldt zurückzukommen: Es geht nicht darum, welche Inhalte in sprachlichen Äußerungen kommuniziert werden, sondern darum, was in einer bestimmten Sprache sagbar ist und was nicht und welche Möglichkeiten für Selbst- und Weltverhältnisse sich daraus ergeben.¹³ Diese Überlegung lässt sich medientheoretisch stützen durch Winklers These zur Medientechnik, wobei er darunter sowohl Apparate als auch Praxen versteht (vgl. Winkler 2004: 16): „Medien werden häufig als ‚Mittel‘ – z. B. der Kommunikation – begriffen; das greift zu kurz. Medientechnik ist vielmehr selbst Form, die bestimmte Inhalte möglich und andere unmöglich/unwahrscheinlich macht. In einem gegebenen Medium kann man keineswegs alles sagen.“ Medien bilden somit, um nochmals mit Winkler zu argumentieren, auf einer strukturellen Ebene „das Raster und das Ordnungssystem, mit dem wir der Welt gegenübertreten“ (Winkler 2004: 14). Darauf wird im Hinblick auf das Konzept des Orientierungswissens zurückzukommen sein.

Medien sind darüber hinaus nichts, was dem Subjekt gegenübertritt oder als Mediatisierung einen ‚unmittelbaren Zugang des Subjekts zur Welt‘ oder sich selbst verstellt, sondern konstitutives Element jedweder Subjektivität bzw. jedweder Selbst- und Weltbezüge und Bildung ist demnach immer an Medialität gebunden. Damit wird die medienbildungstheoretische Grundthese der Medialität sämtlicher Bildungsprozesse aufgegriffen und gleichzeitig die medientheoretische Annahme paraphrasiert, dass Subjektivität bzw. jedes Programm zur Subjektivierung, man könnte auch hier von Selbst- und Weltverhältnissen sprechen, immer medial konstituiert ist. Hartmut Winkler schreibt dazu unter „6.2 Subjektkonstitution“:

„Mediengebrauch wird in extremer Weise habitualisiert. Wir werden in Sprache und Medien hineinsozialisiert; indem symbolische Strukturen unser Inneres strukturieren, werden sie Teil unserer selbst; es gibt kein Ich, das von diesen Strukturen zu unterscheiden wäre. Oder umgedreht: Aus der Sicht der Medien ist der Einzelne nicht mehr als eine Filiale. Kreuzungspunkt im Netz der Diskurse und Zwischenspeicher für einen bestimmten Zwischenstand von Kultur.“ (Winkler 2004: 24)

Auf einer konzeptionellen Ebene, so die dahinterliegende Überlegung, lässt sich die Idee des ‚Subjekts‘ nur in der Sphäre des Symbolischen bzw. aus ihr heraus denken. Auf einer individuellen Entwicklungsebene entsteht eine solche Subjektivität immer über mediale Strukturen und in medienkulturellen und -technischen Konstellationen.

Ein damit zusammenhängender Punkt, der von Jörissen und Marotzki nicht explizit thematisiert wird, für den weiteren Umgang mit der unterstellten Medialität jeglicher Bildungsprozesse jedoch sehr wichtig scheint, ist die These, dass Medien dazu tendieren, sich selbst und damit auch ihre strukturellen Effekte und Auswirkungen auf Selbst- und Weltverhältnisse, auf verschiedenen Ebenen zu verunsichtbaren. Insbesondere die Ordnungssysteme, die Rasterungen der Welt, die Medien bereitstellen, sieht Winkler als eine Struktur, „die dem Bewusstsein nicht oder kaum zugänglich ist“ (Winkler 2004: 25). Eine gewisse Bewusstmachung bzw. Entselbstverständlichung, und dies geht zusammen mit Humboldts Forderung des Erlernens verschiedener Sprachen zum Zwecke der Bildung, kann nur durch den Wechsel der medialen Bezugssysteme – bei Winkler in diesem Fall auf den Code verkürzt – erreicht werden: „Als System impliziter Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten wird der Code erst dann deutlich, wenn er auf abweichende Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten trifft.“ (Winkler 2004: 25) Winkler weist zudem auf der Ebene des Mediengebrauchs darauf hin, dass dieser weitgehend unbewusst stattfindet und es „einer fast künstlichen Abstandnahme [bedarf], um die Medien selbst in den Blick zu nehmen“ (Winkler 2004: 24). Diese Abstandnahme zu leisten, kann sowohl als Aufgabe medienwissenschaftlicher Forschung, als auch als Zielvorstellung von Medienbildung verstanden werden. Laut Winkler, und dies scheint an das von Jörissen und Marotzki konstatierte reflexive Potenzial von Medien anschlussfähig, geben Medien selbst dafür die geeigneten Ansatzpunkte, denn „[v]ollständig unbewusst allerdings sind die Medien nie, mediale Prozesse verweisen immer auch auf sich selbst und legen Teile ihres Funktionierens offen“ (Winkler 2004: 24). Die Abstandnahme ist dabei jedoch nicht trivial, sondern fordert hohen (medien)theoretischen Aufwand. Winkler verortet unbewusste Aspekte auch auf der Ebene der affektiven Wirkungen, die in Medientechniken und ihren Inhalten, teils bewusst von Medienproduzenten, teils auch unbewusst, eingeschrieben sind. „Die Theorie“, so schreibt Winkler, „hat die Aufgabe, Teile dieser Tiefenmechanismen dem Bewusstsein wieder zugänglich zu machen“ (Winkler 2004: 24).

Das Medienverständnis und die Konzeptualisierung der Bezüge zwischen Medien/Medialität und Subjektivierungs- und Bildungsprozessen in der Strukturalen Medienbildung und der medientheoretischen Überlegungen Winklers, das macht diese kursorische Zusammenschau deutlich, weisen große Schnittmengen aber auch gegenseitige Anschluss- und Ergänzungsmöglichkeiten auf.

3.3 Orientierungswissen

Jörissen und Marotzki verstehen Bildung im Anschluss an Humboldt und Klafki als ein struktureles Konzept, das sich nicht über einen Kanon von bestimmten

Inhalten oder eine bestimmte zweckgerichtete Ausbildung, sondern über strukturelle Aspekte wie Kontingenzbewusstsein, Unbestimmtheit und Flexibilität bezüglich der Selbst- und Weltbezüge konstituiert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 12ff.). Wie Jörissen schreibt, bedingt in diesem Zusammenhang „Orientierungswissen [...] die reflexive Transformation der Selbst- und Welthaltungen der Individuen“ (Jörissen 2011: 224). Medien kommt dabei sowohl eine konstitutive Funktion bei jeder Art des Selbst- und Weltbezugs, als auch bei der Erfahrung anderer, von den eigenen differierender Welt- und Selbstbezüge zu (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 15). Mit Bezug auf Klafkis Begriff der Allgemeinbildung, wird das Bewusstsein bestimmter Problemlagen und Krisen als wichtiger Aspekt von Bildung eingeführt. Medientechnischer und -kultureller Wandel bzw. in der Nomenklatur der Autoren der „rasante[n] Einführung [von] neuen Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Jörissen/Marotzki 2009: 15) wird dabei eine wichtige Rolle bei der Transformation von Gesellschaft und daraus resultierenden Dynamiken zugestanden. In erster Linie werden daraus Komplexitätssteigerungen abgeleitet, die dem Subjekt eine erhöhte Flexibilität abverlangen. Dabei ist es auf Orientierungsmittel angewiesen, die Jörissen und Marotzki immer auch als mediale begreifen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 15). Medien sind also gleichzeitig erstens ein Ausgangspunkt für eine als krisenhaft bewertete Komplexitätssteigerung und damit konstitutiv an dem Raum beteiligt, in dem es sich zu orientieren gilt und zweitens ein Mittel zur Orientierung in diesem Raum. Mit Winkler lassen sich diese Annahmen aus einer medientheoretischen Perspektive betrachten.

Zu erstens: Medien als Akteure gesellschaftlichen und kulturellen Wandels zu begreifen, ruft zunächst die Frage nach der Mediengeschichtsschreibung auf den Plan. Winkler zufolge, muss eine solche monokausale bzw. unidirektionale Entwicklungsmodelle vermeiden und immer die zyklische Wechselwirkung von „Praxen und Niederlegungen“ (Winkler 2004: 10; siehe auch Winkler 1999) berücksichtigen. Insofern bestimmen „Medien(-techniken) [...] die Gesellschaft und jede Gesellschaft bringt ihre Medien hervor“ (Winkler 2004: 17). Genau diese komplexen Wechselwirkungen gilt es auch im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Medien und Bildung zu berücksichtigen. Zudem dienen Medien laut Winkler für sich genommen immer auch als Techniken zur Reduktion von Komplexität, die ihrerseits zwar neue Komplexitätssteigerungen ermöglichen, grundsätzlich aber „wesentlich einfacher strukturiert sind als die Welt, die sie repräsentieren“ (Winkler 2004: 14, vgl. auch S. 14-16). Eine allgemeine Steigerung von Komplexität durch Medientechnologien, wie sie Jörissen und Marotzki annehmen, könnte demnach differenzierter modelliert werden.

Das von Jörissen und Marotzki bemühte und gleichzeitig als nur pragmatisch funktional bewertete Konzept 'der' Wissensgesellschaft könnte durch medientheoretische Analysen der Geschichte und Gegenwart sicher im Sinne des

erwähnten Wechselverhältnisses zwischen Medientechniken und soziokulturellen Konstellationen ergänzt werden. Dadurch könnten möglicherweise auch die bildungstheoretischen Herausforderungen, die daraus abzuleiten wären, kritisch geprüft werden. Gerade die Forderung nach Flexibilität, Kontingenzbewusstsein und Selbstverantwortung könnten nämlich aus verschiedenen Perspektiven tendenziell von einer emphatischen, neo-humanistischen Bildungsvorstellung eher in eine Ausbildung zur Selbstführung im Sinne neoliberaler Dispositive übergehen¹⁴.

Zu zweitens: Medien werden auch als Mittel zur Orientierung konzeptualisiert. Dabei nehmen sie in erster Linie die Rolle eines relativ neutralen Kanals zur Übermittlung von Inhalten ein. Mit Winkler ließe sich argumentieren, dass Medien „eine Instanz der Selbstbeobachtung der Gesellschaft“ (Winkler 2004: 11) darstellen, die immer auch über sich selbst Auskunft geben und auf dieser Ebene Informationen bereitstellen, die zur Generierung von Orientierungswissen dienen kann. Diese Selbstreflexivität wäre jedoch zu jeder Zeit auch kritisch zu prüfen, da Medien erstens die Möglichkeit dessen, was durch sie kommuniziert wird, determinieren und da zweitens jedes Medium „dem Kommunizierten eine Form auferlegt, schreibt das Medium sich in die Inhalte ein“ (Winkler 2004: 18). Sich in medialen Sphären mittels Medien zu orientieren ist also keineswegs trivial, sondern bedarf der fortwährenden medientheoretischen Reflexion.

Dies betrifft auch das Konzept der Artikulation, das sowohl in Bezug auf das Subjekt der Bildung, als auch in Bezug auf jedwedes mediale Produkt in seiner Lebenswirklichkeit als Ausdruck bestimmter Selbst- und Weltverhältnisse verstanden wird.

3.4 Artikulation

Jörissen und Marotzki beziehen sich mit dem Konzept der Artikulation insbesondere auf Matthias Jung: „Artikulation ist, wie man im Anschluss an Matthias Jung sagen kann, ein in sich reflexiver Prozess: ‘Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie [...] zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt’ [...]“ (Jörissen 2011: 225) In der Strukturalen Medienbildung umfasst das Konzept der Artikulation „sowohl die Fähigkeit zur *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulation anderer verstehend anzuerkennen“ (Jörissen/Marotzki 2010: 28). Artikulationen werden somit immer gleichzeitig auf der Ebene gesellschaftlicher Partizipation, als auch als individuelle Explikation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden. Artikulationen besitzen dabei auf beiden Ebenen reflexives Potenzial. Einerseits implizieren sie als eine Formgebung und „Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung“ und dadurch „ein Moment der Distanzierung“ (Jörissen/Marotzki

2009: 39) von der eigenen Erfahrung und der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse. Dies deckt sich mit Winklers Einschätzung, dass „[e]rst in der Abstandnahme von Involvement und Erfahrung [...] der Raum für den spezifisch reflexiven Charakter der Medien“ (Winkler 2004: 23) entsteht. Andererseits provozieren sie durch ihre „Aufführung in sozialen Räumen und Arenen [...] eine Reaktion des sozialen Umfelds“ (Jörissen/Marotzki 2009: 39), die Reflexionsprozesse initiieren bzw. in Reflexionen aller Beteiligten münden kann.

Auch Winkler konstatiert, trotz eines eher weit gefassten Artikulationsbegriffs, die Notwendigkeit von Medialität für jedwede Artikulation. Dabei betont er über das Konzept der Artikulation nochmals den Stellenwert der Medialität in Bezug auf die artikulierten Inhalte:

„Man kann diese Perspektive auch radikalisieren: Da es eine Artikulation außerhalb von Medien nicht gibt und da Medien überhaupt erst die Mittel für eine Artikulation zur Verfügung stellen, gibt es ‚Inhalte‘ unabhängig von den Möglichkeiten ihrer Artikulation eigentlich nicht. Es ist keineswegs so, dass Worte (sekundär) artikulieren, was vorher – unabhängig davon – bereits vorliegen würde. Gedanken z. B. sind durch das Raster der symbolischen Systeme immer schon strukturiert.“ (Winkler 2004: 18)¹⁵

Für Medienbildungsforschung ließe sich daraus die Konsequenz ableiten, die artikulierten Inhalte nicht nur für sich, sondern auch und zuallererst auf ihren medialen Möglichkeitsraum hin zu befragen.

Winkler unterscheidet weiterhin zwei Ebenen der Artikulation: „Während die Nutzer eines Mediums sich innerhalb der Mediengrenzen artikulieren, werden auf einer zweiten Ebene die Medientechnik und die Standards artikuliert. Diese zweite Ebene liegt in jedem Fall in der Hand von Spezialisten.“ (Winkler 2004: 19) Es gilt also immer auch die Gemachtheit der medialen Artikulationsräume selbst als Artikulationen bestimmter Spezialdiskurse und aus diesen heraus handelnder Subjekte zu reflektieren. Diese Unterscheidung zieht quer zur gängigen Achse zwischen den ProduzentInnen und RezipientInnen von Medienhinhalten jene zwischen ProduzentInnen von Artikulationsmöglichkeiten und AnwenderInnen von Artikulationsmöglichkeiten ein. Dabei wäre jedoch immer zu bedenken, dass hierbei nicht von klar getrennten Gruppen aus eindeutig zugeordneten Individuen auszugehen ist, sondern von je nach Artikulation spezifischen Konstellationen, in denen diese beiden Pole jeweils von unterschiedlichen Individuen oder Gruppen besetzt werden.

3.5 Vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung

Auf Grundlage der Konzepte des Orientierungswissens und der Artikulation haben Jörissen und Marotzki zur Analyse von potentiellen Bildungsoptionen in

verschiedenen medialen Kontexten als „leitende Heuristik [...] vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung“ (Jörissen/Marotzki 2009: 31) erarbeitet. Diese, auf den vier Fragen Kants – Was kann ich wissen?; Was soll ich tun?; Was darf ich glauben?; Was ist der Mensch? – aufbauenden Bereiche werden im Folgenden kurz skizziert und mit den Mediendefinitionen Winklers gegengelesen, um so zusätzliche Perspektiven für die jeweiligen Dimensionen zu erarbeiten.

„Was kann ich wissen? (Wissensbezug)“ (Jörissen/Marotzki 2009: 31)

Die erste Dimension greift Fragen zum Wissen auf. Dabei geht es weniger um die gezielte Vermittlung von Wissen, sondern eher um eine Reflexion der Auswahl und der Quellenlage sowie eine eigene kritische Positionierung zum Wissen selbst. Diese Dimension erscheint gerade deshalb von besonderer Wichtigkeit, da Wissen einerseits als ökonomisches Gut in einer als Wissensgesellschaft titulierten Gesellschaftsform von zentraler Bedeutung ist. Andererseits ist es in einem als „Informationsflut“ modellierten Modus vermehrt vorhanden und muss stärker geordnet, bewertet und reflektiert werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 31ff). Das Konzept der Strukturalen Medienbildung möchte im Rahmen der Wissensdimension eine „Reflexion der Genesis und Geltung von Informationen und Wissen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 33) erreichen. Bei dieser Reflexion scheint jedoch die zuvor konstatierte und aus medientheoretischer Sicht so wichtige konstitutive Rolle der Medialität für jedwedes Wissen wieder in den Hintergrund zu treten. Medien werden hier nurmehr als Präsentationsmittel eines als vorgängig konzeptualisierten Wissens verstanden. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf den Begriff der Wissenslagerung: „Mit dem Begriff der Wissenslagerung bezeichnen wir das Arrangement verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind. Sie können beispielsweise in einem bestimmten audio-visuellen Format, also in Form eines Films präsentiert werden.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 33) Im entsprechenden Kapitel zum Film werden in diesem Sinne hauptsächlich die Formate der Vermittlung von Wissen im Film, beispielsweise bezüglich guter und schlechter Ernährung mittels Statistiken und Interviews oder Narrationen im Film „Super Size Me“, thematisiert (Jörissen/Marotzki 2009: 61). Aus medientheoretischer Sicht könnten an dieser Stelle zusätzlich die spezifischen Möglichkeitsbedingungen von Wissen reflektiert werden, die sich aus der Formatierung in Statistiken, Interviews und Narrationen sowie insbesondere dem Medium Film selbst im Sinne seiner dispositiven Produktions- und Aufführungsanordnung ergeben. Die Überlegungen von Jörissen und Marotzki zum Wissensbezug im Hinblick auf „Neue Artikulations- und Partizipationsräume im Internet“ nehmen an einigen Stellen eine solche medienreflexive Perspektive ein. Am Beispiel von Wikipedia und dem Format des Blogs werden hier im Gegensatz zu den Filmbeispielen nicht die Inhalte einzelner Artikel oder Blogs besprochen, sondern die technischen und

sozialen Strukturen, die die Bedingungen zur Wissensproduktion darstellen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 185ff.). Auch das von Jörissen und Marotzki angeführte Konzept des Verfügungswissens über Medien könnte auf dieser Ebene reflektiert werden: Auch dieses Wissen ist nicht objektiv gegeben und anschließend vermittelbar, sondern medial sehr voraussetzungsreich. Winkler konstatiert in diesem Sinne: „Ohne Medien wüssten wir nichts über Medien“ (Winkler 2004: 24). Gerade das Wissen, wie über Medien zu verfügen ist, ist zudem historisch höchst variabel und wird immer durch spezifische medienkulturelle Konstellationen und Praktiken determiniert, die es zu reflektieren gilt. Sehr deutlich wird dies beim Verweis auf Konzepte wie die „informationelle Selbstbestimmung“ oder den „Produser“ (Jörissen/Marotzki 2009: 32), die, so scheint es, eher als ‘Wissen über’ oder ‘Wissen im Angesicht von’, nicht aber als ‘Wissen durch’ oder ‘Wissen in Folge von’ Medien in ihrer technischen und kulturellen Verfasstheit verstanden werden.

„Was soll ich tun? (Handlungsbezug)“ (Jörissen/Marotzki 2009: 33)

Die zweite Dimension richtet ihren Fokus auf den Handlungsbezug. Aus der Differenz zwischen Wissen und Handeln – und daran anschließend der Option etwas zu tun und der tatsächlichen Tat – ergeben sich Fragen nach Rechenschaft und Verantwortung, welche das Verhältnis ‚Ich – Umwelt‘ in allen Spielarten betreffen. Bei Fragen nach Verantwortungen geht es folglich nicht um eine aufsichtige Bewertung verschiedener Lebens- und Handlungsformen, „sondern darum, zu explorieren, welche handelnde Kraft sie entfalten bzw. nicht entfalten“ (Jörissen/Marotzki 2009: 34). Fragen nach dem Bezug der Handlung sind laut Jörissen und Marotzki „insbesondere nach dem Verlust tradiertter Begründungsmuster“ (Jörissen/Marotzki 2009: 31) von Relevanz. Die Dimension des Handelns ist somit als (mögliche) Konsequenz jeglicher Orientierungen im Bildungskontext essentiell mitzudenken. Jörissen und Marotzki diskutieren diese Dimension – dem Anspruch folgend „Reflexion von Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kontexte“ (Jörissen/Marotzki 2009: 34) zu ermöglichen – als Beobachtung von symbolischen Handlungen.

Für das Medium des Films beispielsweise bedeutet dies im Wesentlichen ein Nachdenken über das Agieren von Rollen und narrativen Settings, somit über den medialen Inhalt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 67ff.). Sie zeigen damit auf, wie sich anhand bestimmter Beziehungssettings im Film Handlungsoptionen als Probehandlungen für eigene Handlungsoptionen reflektieren lassen.¹⁶ „Das Medium fungiert hier alleinig als darstellende Instanz. Aus medientheoretischer Perspektive ließen sich zusätzlich die Formation und die Politiken, die als solche schon Bestandteil der Medientechnik und auch in die Dispositive seiner Aufführung eingeschrieben sind, in den Blick nehmen. Dies gilt im Hinblick auf das Beispiel des Films sowohl für die harte Filmprojektionstechnik als auch für das filmische Bild.

Winkler schreibt dazu: „Wie die Medientechnik determiniert auch der Code den Raum, in dem Inhalte überhaupt nur artikuliert werden können, und wie die Technik schreibt auch der Code an den Botschaften mit.“ (Winkler 2004: 19) Medientechnik ist hier nicht deterministisch zu denken, sondern steht in einem Wechselverhältnis mit Medienpraxen. Winkler spricht weiter von zwei zyklisch miteinander verbundenen Seiten, den Praxen in Produktion, Gebrauch und Verteilung einerseits und den Niederlegungen als Medientechnik oder Medienprodukt andererseits (vgl. Winkler 2004: 10).

Eine Reflexion des die Rezeptionssituation bedingenden Medienraums in Verflechtung mit der in diese Situation eingebundene und sich gegenseitig bedingende Praxen als Form des Medienhandelns könnten ebenfalls eine weitere Perspektive dieser Dimension werden.

Für das Medium Film könnten sich auch aus diesen Punkten bisher nicht im Fokus stehende Fragen nach z.B. der dispositivbegründeten Konstitution einer Subjektposition, der Zentralperspektive, der zeitlich programmierten Aufführung, des Sitzens in Reihen, der Abdunklung des Raums, der durch das Medium vorgegebenen Linearität, die Einspannung in ein ökonomisches System, filmischer Stereotypen etc. ergeben. Für Online-Communities und soziale Netzwerke nehmen Marotzki und Jörssisen weniger Inhalt als strukturelle Entstehung und zentral das Identitätsmanagement und dessen Verbindungen zu den formalen Strukturen dieser Netzwerke den Blick (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 191ff.). Im Zentrum ihrer detailreichen Betrachtungen steht auch hier das in Kants Fragen bis zu einem gewissen Grad vorausgesetzte Konzept eines handlungsmächtigen Subjekts, welches Formen verändern und Entscheidungen treffen kann. Dieser Blick ließe sich sicherlich durch Fragen nach dem Einfluss technischer und anderer materieller Objekte als auch weiterer struktureller und formaler Elemente (exemplarisch: Das Profil, die Tabelle, die Liste) auf die Möglichkeitsbedingungen von Handlungsmacht des Subjekts sinnvoll erweitern und hinterfragen¹⁷.

Wie dargelegt, erscheint die Erweiterung der Dimension um Fragen, welche dezidiert auf das konstitutive Verhältnis von Medien zu möglichen Handlungen gerichtet sind, zumindest bedenkenswert. Durch eine solche zusätzliche Perspektivierung rücken auch Fragen in den Blick, welche die möglichen Reflexionen betreffen, die sich aus einer medialen Konstellation für Medienbildung ergeben. Im Kontext dieser Fragerichtung wäre unter anderem auch zu bedenken, dass das Konzept der Verantwortung als Referenzpunkt dieser Dimension selbst und ebenso das des verantwortlichen Handelns immer schon Teil verschiedener Mediengeflechte sind und sich dementsprechend auch mit diesen wandeln bzw. gewandelt haben.

„Was darf ich hoffen? (Grenzbezug)“ (Jörissen/Marotzki 2009: 34)

Die Dimension der Grenzen und des Grenzbezuges greift einen Bereich auf, welcher von Kant zuallererst mit Fragen nach den Grenzen von Religion aber auch von Rationalem betrachtet wurde. Für die Strukturelle Medienbildung bedeutet dies, dass an innen und außen markierenden Grenzziehungen Dichotomien wirksam und sichtbar sind und werden. Die Reflexion an solchen Grenzen, die in manchen Fällen gerade nicht wissenschaftlich begründbar und rational bestimmbar sind, ist „Grundstruktur von Bildungsprozessen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 34). Diese Grenzziehungen, beispielsweise zwischen Mensch und Maschine oder auch lebend und tot, sind laut Jörissen und Marotzki nicht nur nicht statisch, sondern werden u.a. auch durch technische Entwicklungen der Biowissenschaften, Robotik und Anderer weiter verschoben. Jörissen und Marotzki verweisen hier auf die Forschungen Donna Haraways zum Cyborg und machen deutlich, wie sich Biologisches, Digitales, Soziales und Physikalisches immer stärker verflechtet und somit digitaler Raum „zum gleichrangigem Konstituens für Subjektivität avanciert.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 35). Dieser Gedanke ist anschlussfähig an die subjektivitätskonstituierende Funktion jeglicher Medienformen. Jörissen und Marotzki schreiben weiter: „Die Reflexion auf Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen steht also in einer Welt, in der neue Medien einen entscheidenden Anteil am Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften haben, ein zentrales Merkmal von Medienbildung dar.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 35) Sie verweisen hier zentral auf die komplexitätserhöhende Eigenschaft ‚neuer Medien‘ und leiten, wie oben bereits dargestellt, auch daraus die Notwendigkeit eines Orientierungswissens ab. Was im Umgang mit Komplexität stets mitzudenken wäre, und auch darauf ist eingangs schon verwiesen worden, ist, dass das eine – die Steigerung – meist nicht ohne das andere – die Reduktion – zu haben ist. Für Medien, und hier sei die wiederholte Rezipitation Winklers erlaubt, bedeutet dies: „Zeichensysteme haben die Pointe, dass sie wesentlich einfacher strukturiert sind als die Welt, die sie repräsentieren. Medien und Zeichen sind Maschinen zur Reduktion von Komplexität.“ (Winkler 2004: 14) In Folge, und dies gilt besonders auch für die beiden vorherigen Dimensionen, finden sich Formen der Typisierung und Schemabildung durch welche Anschluss ermöglicht, aber auch Ausschluss dessen, was nicht Teil der Typen oder Schemata ist, zwingend mitproduziert wird. Zeichen und Bezeichnetes sind als nicht-identisch, als in einem variablen Spannungsverhältnis zueinander stehend zu betrachten. Diese Grenze und ihren Bezug zu technischer Infrastruktur und kulturellen Rahmungen thematisieren Jörissen und Marotzki am Beispiel des Avatars in sozialen Netzwerken ebenso wie in Computerspielen ausführlich (Jörissen/Marotzki 2009: 208ff.). In ihren Ausführungen zum Film verbleiben sie dagegen bei einer Inhaltsanalyse, auch hier wäre eine Erweiterung des Blicks über den Filminhalt hinaus auf an den Grenzen mitproduzierende Elemente analog zu der Aufarbeitung für den Zusammenhang Internet sicherlich gewinnbringend.

Wie für das Konzept der Verantwortung wäre schlussendlich nicht nur nach dem ‚Wie‘ und ‚Was‘ der Grenzziehung zu fragen, sondern auch zu reflektieren, ob sowohl die herausgestellte Wichtigkeit des Konzepts, als auch das Konzept der Grenze und der Grenzziehungen selbst ebenso als Resultat spezifischer medialer Konstellationen und ihrer Praktiken der Typisierung und Schemabildung zu betrachten wären, ob also Grenzziehungen systematisch auf Medien angewiesen sind.

„*Was ist der Mensch? (Biographiebezug)*“ (Jörissen/Marotzki 2009: 36)

Die Vierte Frage Kants – Was ist der Mensch? – verweist gewissermaßen als Fluchtpunkt der drei vorherigen Fragen einerseits auf die anthropologische Frage des Menschseins, andererseits aber auch auf das einzelne Individuum. Dem zweiten Punkt nehmen sich Marotzki und Jörissen an. Mit dem Begriff der Biographisierung beschreiben sie mit Bezug auf Wilhelm Dilthey verschiedene, sich aus lebenspraktischen Erfahrungen speisende Bewertungs- und Gewichtungsprozesse, welche stetig Einstellungen des Individuums sich und der Welt gegenüber bilden und festlegen, was dem Einzelnen etwas (und was genau) wert ist. „Die Ordnungsleistung, die hier vollzogen wird, ist also eine Strukturierung nach subjektiven Relevanzen, die zu einer Werthierarchie führt und dem Einzelnen eine Orientierung ermöglicht.“ Und weiter: „Diese Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts wird *Biographisierung* genannt.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 36) Mit Bezug auf die sozialwissenschaftlichen Beschreibungen der reflexiven Moderne und der damit einhergehenden Enttraditionalisierungen und den Auflösungen fester sozialer Verbindungen verweisen Jörissen und Marotzki weiterhin darauf, dass diese Auflösungsentwicklungen zwangsweise zu mehr Reflexivität und einer höheren Bedeutung der individuellen Biographie führen. Zusätzlich ist die Selbst- und Weltsicht nicht mehr in sich als eine einzelne Identität fixiert, sondern in einer beschleunigten, globalisierten und multikulturellen Welt zunehmend flexibilisiert, wodurch „ihre Teilidentitäten relativ unabhängig voneinander agieren“ (Jörissen/Marotzki 2009: 36) können. Als Kernmerkmale von „Bildung in der Wissensgesellschaft“ (Jörissen/Marotzki 2009: 37) werden somit Reflexivität, Biographizität und eine gesteigerte Flexibilität ausgemacht. Diese Eigenschaften werden den Autoren zufolge in einer multikulturellen und globalisierten Welt „hoch geschätzt“ (Jörissen/Marotzki 2009: 37), was die Frage aufwirft, inwieweit die so verstandene ‚Bildung in der Wissensgesellschaft‘ nicht eher eine ‚Ausbildung für die Wissensgesellschaft‘ ist. Aus einer medientheoretischen Perspektive ist jedoch folgende Zusammenfassung des Biographiebezugs noch relevanter: „Die Reflexion auf solche Biographieprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert werden, wie sie in und mittels Medien vollzogen werden, bilden die vierte Dimension einer modernen Medienbildung.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 36) Medien

dienen demnach sowohl der Reflexion von Biographisierungsprozessen, als auch der Umsetzung von Biographiearbeit. Die Strukturelle Medienbildung und sogar schon die strukturelle Bildungstheorie (Marotzki 1990: 161ff) reflektiert somit die Rolle der Medien bei der Umsetzung von Biographiesierung. Aus medientheoretischer Sicht ließe sich jedoch zusätzlich die Frage stellen, inwiefern das Konzept der Biographie selbst medial voraussetzungsreich ist bzw. nur auf Grundlage von Medien denkbar ist. Biographisierungsprozesse wären vor diesem Hintergrund nicht einfach als gegeben vorausgesetzt und Medien nicht eine nur nachgelagerte Instanz zu deren Umsetzung. Im Begriff der Biographie steckt ja bereits das Medium der Schrift und es wäre stets zu reflektieren, inwiefern jedes Medium und jede medienkulturelle Konstellation ganz spezifische Biographiekonzepte generieren. In Ergänzung zu den eher inhaltsanalytischen Überlegungen, die Jörissen und Marotzki zu einigen Filmen anstellen, die explizit oder implizit das Konzept der Erinnerung thematisieren, wäre demnach die Frage zu stellen, inwiefern das Medium Film ein spezifisches Konzept von Erinnerung ermöglicht und inwieweit dieses Konzept sich selbst an Formate und Techniken des Films (Film ist immer schon ein Produkt der Vergangenheit, jedes Einzelbild folgt auf das Vergangene und fordert die Erinnerung an das vorhergehende, etc.) gebunden ist. Jörissens und Marotzkis Verweis auf das Medium Film als „kollektives Gedächtnis“ (Jörissen/Marotzki 2009: 71) greift eine solche Perspektive ja im Hinblick auf die kulturelle Wahrnehmung und Funktion bereits auf. In Bezug auf das Internet werden derartige Überlegungen sogar noch konsequenter umgesetzt. Beispielsweise thematisieren die Autoren anhand von *memorial sites* spezifische Formen von Erinnerungs- und Trauerarbeit, die nur in dieser bestimmten medialen Konstellation umsetzbar sind (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 229ff.). Am Beispiel von Blogs und *Twitter* wird zudem die Erstellung eines öffentlichen „Protokoll[s] über eigene alltägliche Aktivitäten“ (Jörissen/Marotzki 2009: 235) in den Blick genommen, in der sich das Konzept der Biografie deutlich von jener in anderen Medien wie Filmen oder (Tage)Büchern unterscheidet. Anhand von Profilen in Social Networking Sites ließe sich Ähnliches zeigen, insbesondere seit der Einführung der Timeline durch *Facebook*. Weitere Formen der medienspezifischen Biografisierung im Internet wären zudem alltägliche Surf-Verläufe in Browsern, personalisierte Suchergebnisse bei *Google* oder Kaufhistorien und darauf aufbauende Produktempfehlungen beispielsweise bei *Amazon*.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die bisherigen Ausführungen, so unsere Hoffnung, haben deutlich machen können, dass sich mit der Strukturalen Medienbildung ein theoretischer Ansatz

etabliert hat, dessen Grundannahmen an viele medienwissenschaftliche Theorieansätze anschlussfähig sind. Im Detail ließ sich an verschiedenen Punkten zeigen, welche weiteren Perspektiven und Ergänzungen sich aus medientheoretischer Sicht anbieten würden. Zentral war dabei der Verweis darauf, neben der inhaltlichen Ebene von Medien nicht nur partiell sondern grundsätzlich immer auch Medialität im Sinne medientechnischer und medienkultureller Konstellationen systematisch und historisch in Betracht zu ziehen. Darüber hinaus erwiesen sich bestimmte Elemente der Strukturalen Medienbildung, wie Artikulation, Orientierungswissen sowie die vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung und natürlich auch Bildung im Allgemeinen aus medientheoretischer Sicht teilweise selbst als medial voraussetzungsreich. In weiteren Arbeiten und anhand konkreter Gegenstände könnten hier tiefergehende Analysen durchgeführt und ergänzende Überlegungen formuliert werden. Offen bleibt bis hierhin, inwieweit die tendenziell autonom konzeptualisierten Subjektkonzepte einer auf Kant und Humboldt rekurrierenden Bildungstheorie mit der in medienwissenschaftlicher Theoriebildung weitgehend konsensualen Annahme vereinbar sind, dass Subjekte immer medial konstituiert und in mediale Dispositive eingebunden sind. Zu erörtern und zu diskutieren wäre zudem auch, inwiefern die Betonung der Notwendigkeit von Flexibilität im Konzept der Strukturalen Medienbildung mit neoliberalen Imperativen in Verbindung gebracht werden kann bzw. sogar müsste.

Wie bereits zu Beginn des Artikels betont wurde, ist es das Ziel dieser Re-Lektüre, medienwissenschaftliche Überlegungen in die Medienbildungsforschung einzubringen und damit einen produktiven interdisziplinären Dialog anzustoßen bzw. bereits bestehende gegenseitige Bezugnahmen zu intensivieren. Ein derartiger Austausch, so unsere Überzeugung, würde nicht nur das Projekt einer interdisziplinären Medienbildungsforschung medientheoretisch bereichern, sondern umgekehrt auch die Möglichkeit bieten, Medientheorie aus bildungstheoretischer Perspektive in den Blick zu nehmen und kritisch zu befragen.

Literaturverzeichnis

Aufenanger, Stefan. *Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern*. In: „Bertelsmann Briefe“, Heft 142, 1999, S. 21-24.

Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. München: Juventa Verlag, 1973.

Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

Bachmair, Ben. *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.

Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas. *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

Chomsky, Noam. *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

Chomsky, Noam. *Regeln und Repräsentation*. Übersetzt von Helen Leuninger, 1. Auflage, Frankfurt am Main, 1981.

Foucault, Michel. *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

Fromme, Johannes / Sesink, Werner. Hrsg. *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

Gapski, Harald. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. 1. Aufl., Wiesbaden: Westdt. Verl., 2001.

Grell, Petra / Niesyto, Horst / Moser, Heinz. Hrsg. *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, 2011.

Groeben, Norbert. *Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz*. In: Ders. / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), „Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.“ Weinheim und München: Juventa, 2002, S. 11-25.

Habermas, Jürgen. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.

Hug, Theo. *Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht*. In: Kerres, Michael / Moser, Heinz / Sesink, Werner (Hrsg.), „Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.“ Wiesbaden: VS Verlag, 2007, S. 10-32.

Jörissen, Benjamin. „Medienbildung“ – *Begriffsverständnisse und Reichweiten*. In: Moser, Heinz / Grell, Petra / Niesyto, Horst (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 211-235.

Jörissen, Benjamin / Marotzki, Winfried. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), 2009.

Jörissen, Benjamin / Marotzki, Winfried. *Dimensionen strukturaler Medienbildung*. In: Herzig, Bardo / Meister, Dorothee / Moser, Heinz / Niesyto, Horst (Hrsg.), „Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0.“ Wiesbaden: VS Verlag, 2010, S. 19-39.

Krotz, Friedrich / Hepp, Andreas (Hrsg.). *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: VS Verlag, 2012.

Kübler, Hans-Dieter: *Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik*. In: „Medien Praktisch“, Heft 2, 1996, S. 11–15.

Marotzki, Winfried. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990.

Meder, Norbert. *Theorie der Medienbildung*. In: Kerres, Michael / Moser, Heinz / Sesink, Werner. (Hrsg.), „Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.“ Wiesbaden: VS Verlag, 2007, S. 55-73.

Moser, Heinz. *Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse*. In: Grell, Petra / Niesyto, Horst / Moser, Heinz (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 41-57.

Pietraß, Manuela. *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Wbv., 2006.

Pietraß, Manuela. *Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft*. In: Grell, Petra / Niesyto, Horst / Moser, Heinz (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 121-135.

Ritter Joachim. Hrsg. *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4 I-K*. Darmstadt, 1976.

Schorb, Bernd. *Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?* In: „Medien und Erziehung“, Heft 09, 2005, S. 50-56.

Sesink, Werner. *Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik*. In: Kerres, Michael / Moser, Heinz / Ders. (Hrsg.), „Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.“ Wiesbaden: VS Verlag, 2007, S. 74-100.

Spanhel, Dieter. *Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz5/09)*. In: „Medien + Erziehung“, Heft 10/01, 2009, S. 49-54.

Spanhel, Dieter. *Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik*. In: Grell, Petra / Niesyto, Horst / Moser, Heinz (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 95-120.

Treumann, Klaus Peter / Baacke, Dieter / Haacke, Kirsten / Hugger, Kai-Uwe / Vollbrecht, Ralf (Hrsg.), *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Treumann, Klaus Peter / Meister, Dorothee / Sander, Uwe / Burkatzki, Eckhardt / Hagedorn, Jörg / Kämmerer, Manuela / Strotmann, Maraike / Wegener, Claudia. *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.

Tulodziecki, Gerhard. *Medien in Erziehung und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.

Tulodziecki, Gerhard. *Zur Entstehung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien*. In: Moser, Heinz / Grell, Petra / Niesyto, Horst (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 11-39.

Winkler, Hartmut. *Die prekäre Rolle der Technik. Technikzentrierte versus ‚anthropologische‘ Mediengeschichtsschreibung*. In: Pias, Claus (Hrsg.), *[me'dian]i Dreizehn Vorträge zur Medienkultur*. Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, 1999, S. 221-238.

Winkler, Hartmut. Mediendefinition. In: *Medienwissenschaft – Rezensionen, Reviews*. Nr.1 /04, 2004, S. 9-27.

Zorn, Isabell. *Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien*. In: Grell, Petra / Niesyto, Horst / Moser, Heinz (Hrsg.), „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.“ München: kopaed, 2011, S. 175-209.

Fussnoten

1. Sesink, Werner. „Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik.“ Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Hrsg. Kerres, Michael / Moser, Heinz / Ders.. Wiesbaden: VS Verlag 2007, S. 74-100, hier S. 97.

2. Diese Verortung ebenso wie die folgende Bearbeitung der Fachtermini Bildung und Kompetenz finden im vollen Bewusstsein der Tatsache statt, dass sie nur einen fachfremden Blick von außen darstellen. Deshalb wird hier gezielt auf die schon geleisteten Einordnungs- und Begriffsarbeiten des Faches selbst zurückgegriffen.
3. Auf mögliche Fehlinterpretation in Teilen der Medienpädagogik selbst weist auch Gerhard Tulodziecki (vgl. Tulodziecki 2011: 22). Auch Bernd Schorb konstatiert dies, wenn er schreibt, „dass der Begriff Medienkompetenz in der veröffentlichten Debatte, vor allem dort, wo sich Ökonomie und Politik seiner bedienen, häufig auf die Fertigkeit reduziert wird, den technischen Vorgaben der Medien als digitalen Maschinen adäquat zu folgen, allerdings nicht allein als kognitives, sondern auch als pragmatisches Wissen. Dass ein so einfältiger Begriff von Medienkompetenz medienpädagogischem Denken und Handeln nicht gerecht werden kann, liegt auf der Hand. Die Frage aber, die zu stellen sein wird, ist die, ob diese Beschreibung von Medienkompetenz auch dem Begriff, wie er in der medienpädagogischen Diskussion verwendet wird, gerecht wird bzw. ob eine solche Annahme sich überhaupt auf diese Diskussion bezieht.“ (Schorb 2009: 50).
4. Eine relativ frühe kritische Auseinandersetzung findet sich bei Kübler (Kübler 1996).
5. Siehe exemplarisch: Aufenanger 1999. 2010 wurde das Thema dieser Debatte dann in einer Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufgegriffen, deren Beiträge 2011 unter dem Titel „Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik“ in einem Sammelband veröffentlicht wurden. Siehe Grell/Niesyto/Moser 2011.
6. Medien finden hier explizit und ausschließlich in Form der Sprache Eingang, die als anthropologische Konstante gesehen wird. Das Medium ist nun kein Gegenüber mehr, sondern ein Teil des Menschen selbst.
7. auf die vielfältigen theoretischen Probleme der Übertragsleistungen von der Biologie über Chomskys Sprachkompetenz, Habermas' kommunikativer Kompetenz zur Medienkompetenz (insbesondere im Hinblick auf Universalität und Angeborenheit) kann hier nicht näher eingegangen werden. Medienpädagogische Reflexionen dazu finden sich beispielsweise bei Groeben (Groeben 2002: 11-25) und Kübler (Kübler 1996).
8. Siehe hierzu insbesondere Baacke 1997. Baackes Modell ist auch – in nur leicht überarbeiteter Version – als „Bielefelder Medienkompetenzmodell“ bekannt und dient bis heute einschlägigen Studien als Grundlage. Vgl. hierzu z.B.

Treumann et al. 2007; Treumann et al. 2002. Einen ähnlich hohen Stellenwert genießt das Medienkompetenz-Modell nach Tulodziecki 1997.

9. Vergleichend zu Spanhels Modellierung der Zeichenfähigkeit als anthropologische Konstante sei hier auf Chomskys Vorstellung einer angeborenen Sprachkompetenz verwiesen. Der im Zusammenhang der hier verfolgten Argumentation entscheidende Unterschied ist, dass Chomsky ein Potenzial annimmt, welches performativer Umsetzung bedarf, während Spanhel auf die Unhintergebarkeit des Medialen abzielt. Vgl. hierzu auch Chomsky 1969.
10. Die Grundlage hierfür bilden vor allem Jörissen/ Marotzki 2009 und Jörissen 2011.
11. Winkler 2004: 1; Diese sechs Basisdefinitionen werden in dem späteren Einführungsband: Basiswissen Medien (2008) um eine siebte (Medien und Codes. Medien sind Zeichenmaschinen und arbeiten mit Codes (S.12)) ergänzt, wobei diese Basisthese implizit bereits im Text von 2004 enthalten ist.
12. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass dieses Potenzial allen technischen Medien zugesprochen wird.
13. Diese Betonung der medialen Struktur gegenüber dem Inhalt wird auf der Ebene des Bildungsbegriffs von Jörissen und Marotzki auch durch den Bezug auf Wolfgang Klafkis strukturelle Bildungstheorie aufgegriffen, die gerade nicht über kanonische Lerninhalte argumentiert, sondern über eine strukturelle Fähigkeit, angesichts der Komplexität und Dynamik der Welt flexibel Selbst- und Weltbezüge herstellen zu können. Vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 13ff.
14. Mit Selbstführung im neoliberalen Sinne schließt der Text hier an Foucaults Überlegungen zu den Technologien des Selbst und deren Weiterentwicklung zur Gouvernementalitätsforschung im deutschsprachigen Raum durch u.a. Bröckling, Lemke und Krasmann an. Vgl. dazu: Foucault 1971 und Bröckling/Krasmann/Lemke 2000.
15. Das betrifft laut Winkler sowohl die Technik als auch den Code (vgl. Winkler 2004: 19).
16. Vgl. parallel dazu auch Winkler 2004: 15: „2.7 Anordnungen, Ordnungen: Zeichen und Medien erlauben es, im Spiel mit symbolischem Material Ordnungen auszuprobieren. Dies gilt auf der Ebene des einzelnen literarischen oder filmischen Werks, das immer ein Geflecht von Beziehungen oder transitorische Ordnungen (Handlung, Plot) etabliert [...]
17. Vgl. hierzu die zahlreichen Ansätze Subjekte als eingebundenen Teil von Netzen und Geflechten zu denken, wie sie sich unter den Kategorien des Medien-dispositivs ebenso finden wie in aktuellen Arbeiten zur Akteur-Netzwerk-Theorie.